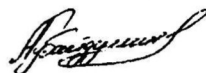


На правах рукописи



Губайдуллин Артур Альбертович

**Формирование исследовательской компетентности студентов в
условиях проектного обучения**

13. 00. 01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Казань 2011

Работа выполнена в ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Ибрагимова Елена Михайловна

Официальные оппоненты: член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор
Вербицкий Андрей Александрович

НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КГУ



0000583969

доктор педагогических наук, профессор
Кондратьев Владимир Владимирович

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия»

Защита состоится 16 марта 2011 г. в _____ часов на заседании диссертационного совета Д 212.078.01 по присуждению ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования в ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» по адресу: 420012, Казань, ул. Татарстан, 2

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» 15 февраля 2011 г. : [www. tggru. ru](http://www.tggru.ru)

Автореферат разослан « ____ » _____ 2011 г.

Ученый секретарь диссертационного
совета, доктор педагогических наук

Л.Л. Салехова

Общая характеристика исследования

Актуальность исследования. Развитие современного общества характеризуется все возрастающей динамичностью, проникновением на новые уровни познания природы, изменением социального устройства и возникновением качественно новых видов деятельности в ранее неизвестных областях. В этих условиях для современного специалиста особенно важным становится способность и стремление к самостоятельному поиску необходимой информации, овладение фундаментальными знаниями, составляющими теоретические основы профессиональной деятельности, умение создавать и реализовывать новые стратегии поведения и деятельности. Исследовательская компонента становится одной из ведущих в структуре готовности специалиста к профессиональной и социальной деятельности. Поэтому вопрос о формировании и развитии исследовательских компетенций выдвигается в число актуально востребованных требований к выпускникам высшей школы.

Высшее профессиональное образование в этих условиях стоит перед необходимостью перехода от жесткой системы подготовки специалистов к более гибкой, позволяющей формировать специалиста, восприимчивого к изменениям в сфере труда, способного определяться и действовать в ситуациях неопределенности и противоречивости, ориентированного на творческий подход к делу, обладающего высокой культурой мышления.

Инновационные поиски педагогики высшей школы в свете реализации парадигмы компетентного подхода к образованию направлены на такое проектирование и организацию учебного процесса, которое учитывало бы потребности личности будущего специалиста в развитии своего творческого потенциала, готовности и способности действовать успешно в нестандартных ситуациях.

В науке проблемам развития творческой личности в настоящее время уделяется большое внимание. Возрастает доля концепций и учебных программ, ставящих основными целями развитие исследовательской компетенции, предполагающей развитие творчества, познавательной активности и любознательности, глобальной исследовательской установки как качества личности, развитие стратегий исследовательской деятельности в условиях новизны и неопределенности (А.Н. Поддъяков., В.В. Рубцов и др.). Творчество рассматривается в контексте целостности личности (Б.Г. Ананьев, В.Г. Афанасьев, С.М. Каган, Л.Н. Коган); деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); познавательной активности (К. А. Абульханова-Славская, В.Г. Афанасьев); самореализации (И.С. Кон, А.В. Петровский, В.Г. Рындак); особенностей личностного развития (А.Н. Лук, А.В. Петровский).

Принципы и педагогические средства развития исследовательских умений личности рассматривались во многих работах по психологии и педагогике (С.И. Архангельский, В.И. Андреев, Б.Г. Ананьев, А.А.

Вербицкий, В.И. Загвязинский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Н.В. Кузьмина, Я.А. Пономарев, Э. Эрикссон и др.). Однако, во-первых, большинство из них было выполнено еще в советский период развития нашего общества и образования; во-вторых, в качестве педагогических средств и условий развития исследовательских умений рассматривался довольно узкий круг форм и методов обучения, ограничивавшийся рамками проблемного и контекстного обучения; в третьих следует отметить и тот факт, что исследовательские умения в те годы рассматривались с узких, сугубо дидактических позиций.

В последние годы в педагогике разработан целый ряд инновационных технологий обучения, соответствующих форм, методов и средств, обладающих большим потенциалом в развитии исследовательской культуры обучающихся. В их числе такие технологии обучения, как проблемно-модульное обучение (М.А. Чошанов), концентрированное обучение (Г.И. Ибрагимов), веер специальных методов и приемов, направленных на развитие творчества обучающихся (мозговой штурм, бендинг, синектика и др.).

Сюда относится и технология проектного обучения (Г.Л. Ильин), обладающая большими возможностями в развитии личности обучающихся, в том числе и исследовательских компетенций. Актуализация идей проектного обучения в настоящее время обусловлена в том числе и социальными изменениями, имеющими место в общественном развитии. Как отмечает академик РАО А.М. Новиков, современный этап общественного развития отличается тем, что имеет место формирование парадигмального сдвига, перехода общества в качественно новую фазу своего развития, с соответствующей культурой проектно-технологического типа. Проектирование стало стилем жизни и исходит не только от профессионалов-конструкторов, архитекторов, но и от ученых, специалистов прикладных наук, политиков, законодателей и др. Отсюда термин и понятие «проектная культура», обозначающие феномен века и угол зрения на культуру.

Суть проектного обучения состоит в том, что обучающийся в процессе работы над учебным предметом постигает реальные процессы, объекты и т.д. Оно предполагает проживание учащимся конкретных ситуаций, приобщение его к проникновению вглубь явлений, процессов и конструированию новых объектов. Проектное образование учит развитию проектного отношения к миру, собственной жизни, позволяет соединить учебную, научно-исследовательскую и квазипрофессиональную деятельность будущих специалистов. Оно предполагает использование совокупности исследовательских, поисковых, проблемных, групповых методов, а также интегрирование рефлексивных, презентативных, исследовательских, поисковых и прочих методик. Однако для реализации педагогических возможностей проектного обучения в развитии исследовательских компетенций учащихся требуется проведение специальных исследований,



посвященных выявлению педагогических условий эффективной реализации имеющихся возможностей проектного обучения.

Изучение научно-педагогической литературы показывает, что разработке проектного обучения посвящено уже немалое число исследований. Так, анализу проектной деятельности человека посвящены работы Л.Н. Безмоздина, О.И. Генисаретского, Г.Л. Ильина, А.Г. Раппопорта, Е.А. Розенблома, В.Ф. Сидоренко, Г.П. Щедровицкого и др. В диссертационных исследованиях рассмотрены вопросы проектной деятельности школьников (И.Н. Бухтиярова, А.Е. Веретенникова, С.И. Горлицкая, В.В. Гузев, Н.О. Деньгина, И.И. Джужук, Л.С. Желнина, Н.В. Матяш, О.М. Моисеева, М.П. Пастарнак, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат, Е.В. Роголсва, Н.Г. Чанилова, Т.С. Цыбикова и др.). В истекшее десятилетие исследовались вопросы, связанные с проектной деятельностью студентов: теоретические основы проективного образования (Г.Л. Ильин); проектное обучение в профессиональной подготовке (А.М. Берестовский, В.Г. Веселова, О.И. Гридасова, Т.Д. Пшеничная, Г.А. Синицина, Г.А. Федорова, И.А. Шиянова, З.А. Селиверстова, Э.В. Максимова и др.); творческая проектная деятельность (Л.С. Желнина, С.Г. Пищев, Н.В. Семенова и др.); исследовательско-проектная деятельность как форма учебного сотрудничества (В.С. Кузнецов); формирование готовности к проектной деятельности (А.Е. Шейнблит); формирование коммуникативной культуры в процессе проектного обучения (Р.М. Антропова) и др.

В условиях формирования нового, проектно-технологического типа культуры обращение к поиску путей реализации педагогических возможностей технологии проектного обучения в развитии исследовательской компетентности студентов представляется крайне актуальным. Однако пока исследователи уделяют мало внимания изучению и раскрытию педагогического потенциала технологии проектного обучения в данном контексте.

Совершенствование практики высшей профессиональной школы во многом сдерживается недостаточной разработанностью ряда вопросов реализации педагогических возможностей проектного обучения в формировании исследовательской компетентности студентов. Это отчасти подтверждает анализ образовательной практики высшей школы. Преподаватели далеко не всегда могут правильно наметить цели формирования исследовательской компетентности студентов применительно к особенностям проводимого занятия, испытывают значительные трудности в определении исследовательского потенциала проектного обучения в рамках преподаваемого предмета. Возникают трудности при соотношении задач преподавания предмета с задачами развития исследовательской компетентности студентов. При этом лишь немногие преподаватели реализуют возможности проектного обучения в формировании исследовательской компетентности студентов.

Отмеченные недостатки педагогической теории и практики порождают **противоречие**, которое определяет основное направление нашего исследования: между

потребностью общества в специалистах, обладающих высоким уровнем исследовательской компетентности и целесообразностью использования для их подготовки проектного обучения, с одной стороны и неразработанностью научно обоснованных педагогических условий эффективного использования проектного обучения для формирования исследовательской компетентности студентов.

Проблема исследования: каковы состав и структура дидактических условий, способствующих успешной реализации педагогических возможностей проектного обучения в формировании исследовательской компетентности студентов вуза.

Цель исследования: разработать и обосновать дидактические средства и условия формирования исследовательской компетентности студентов в процессе проектного обучения.

Объект исследования — формирование исследовательской компетентности студентов вуза в процессе обучения.

Предмет исследования — состав и структура дидактических средств и условий формирования исследовательской компетентности студентов педагогического вуза в процессе проектного обучения.

Гипотеза исследования – формирование исследовательской компетентности студентов в проектном обучении будет эффективным, если:

- выявить состав, структуру, функции и основные свойства исследовательской компетентности, рассматриваемой в качестве конечной цели процесса проектного обучения;
- формирование исследовательской компетентности студентов рассматривать как непрерывный поэтапный процесс от побуждения студентов к исследовательской деятельности до активного творчества в учебной и научно-исследовательской работе;
- отбор и структурирование проектных заданий осуществлять исходя из реальных профессиональных проблем;
- формы и методы реализации проектного обучения обеспечивают погружение студентов в ситуацию, максимально приближенную к реальным условиям профессиональной деятельности;

Задачи исследования:

1. Раскрыть состав, структуру и основные свойства исследовательской компетентности как педагогического понятия.
2. Разработать модель формирования исследовательской компетентности будущего учителя в вузе.
3. Определить роль и место технологии проектного обучения в формировании исследовательской компетентности будущего учителя.
4. Выявить и обосновать комплекс дидактических средств и условий, способствующих эффективному формированию исследовательской компетентности будущего учителя в условиях реализации проектного обучения.

Теоретико-методологическая основа исследования. Методологическую базу исследования составляют системный (В.Г.

Афанасьев, Э.Г. Юдин, М.С. Коган и др.), ситуационно-динамический (Р.Х. Шакуров), личностно-деятельностный (В.С. Ильин, В.В. Сериков, С.Л. Рубинштейн и др.), многомерный (В.Л. Алтухов, Г.И. Ибрагимов и др.), компетентностный (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, А.В. Хуторской и др.) подходы к познанию и проектированию процессов и явлений в образовании. Исследование опирается на гуманистическую парадигму образования (Ш.А. Амонашвили, М.Н. Берулава, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров и др.)

Теоретические основы исследования включают: психологические теории развития личности (К.А. Абулханова-Славская, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов и др.); системно-динамическую теорию деятельности (Р.Х. Шакуров), основные положения теории непрерывного профессионального образования (А.М. Новиков, Ю.А. Кустов, Г.В. Мухаметзянова, Е.М. Ибрагимова и др.), концепции проблемного, проектного, контекстного, концентрированного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.А. Вербицкий, Г.Л. Ильин, Г.И. Ибрагимов и др.). Важными теоретическими источниками исследования явились также работы, посвященные взаимосвязи и интеграции общего и профессионального образования (А.П. Беляева, А.А. Кирсанов, М.И. Махмутов, И.Я. Курамшин и др.).

Автор также опирался на теоретические подходы к моделированию профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина, Г.П.Щедровицкий); концепции педагогического проектирования целей профессионального образования (В.П. Беспалько, О.С. Гребенюк, А.М. Новиков и др.)

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс **методов исследования**, в том числе: теоретических (анализ предмета и проблемы исследования; моделирование и проектирование процесса обучения, обобщение результатов исследования и другие), эмпирических (изучение деятельности студентов с помощью наблюдения, анкетирования, устных и письменных опросов; тестирование, опытно-экспериментальная работа, анализ документов - учебных планов и рабочих программ, аттестационных документов об успеваемости студентов и др.) и математических, статистических методов обработки результатов исследования.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены использованием методологии и методов, адекватных цели и задачам; длительностью опытно-экспериментальной работы, доказательностью и непротиворечивостью его результатов; проведением научного исследования в единстве с практической деятельностью автора, что позволило проверить корректность теоретических положений в реальном процессе подготовки будущих учителей; использованием методов статистической обработки эмпирических данных; сопоставимостью результатов исследования с данными, полученными другими исследователями.

База исследования. Исследование проводилось на базе факультета правового образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Этапы исследования:

Исследование выполнялось в период с 2007 по 2010 гг. и включало в себя три этапа.

На первом этапе (2007–2008 гг.) осуществлялись выбор, обоснование и теоретическое осмысление проблемы и темы исследования на основе изучения философской, психолого-педагогической и методической литературы. Разрабатывалась концепция исследования, определялись его этапы, уточнялась гипотеза. На этом этапе разрабатывалась методика эксперимента, апробировался аналитический инструментарий.

На втором этапе (2008–2009 гг.) определялись и обосновывались дидактические средства и условия формирования исследовательской компетентности студентов в процессе проектного обучения, проводился педагогический эксперимент с целью проверки гипотезы исследования. Продолжалась работа по теоретическому осмыслению предмета исследования.

На третьем этапе (2009–2010 гг.) проводилась обработка эмпирических данных, их анализ, обобщение и интерпретация, оформление результатов теоретического и экспериментального исследования

Научная новизна исследования состоит в следующем:

Определены состав и структура модели исследовательской компетентности личности, включающая последовательность четырех взаимосвязанных компонентов (ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, предметно-преобразовательный, контрольно-коррекционный). Раскрыто содержание каждого компонента применительно к подготовке будущего учителя. Показано, что исследовательская компетентность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта студентов.

Выделены основные свойства (*системность*, позволяющая объединить, создать единый сплав теории и практики; *превентивность*, направленная на видение проблем, их адекватное оценивание и предвосхищение сигналов внешней среды как условие успеха; *инновативность*, характеризующаяся безынерционностью в процессе осуществления деятельности, способностью выйти за границы традиционного; *прогностичность*, предполагающая прогнозирование будущего на основе научно обоснованного анализа; *ментальность*, предполагающая создание «свежих» ментальных моделей, осуществление рефрейминга (сдвига в представлении о том, чем является объект сейчас и чего может достичь); *полифункциональность*, *универсальность* и *надпредметность*, позволяющие переносить исследовательский подход на разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях; *многомерность*, выражающуюся в применении в исследовании аналитических, критических, коммуникативных и других умений, а также

здорового смысла; *мобильность*, проявляющуюся в умениях активно действовать в любой ситуации и на любом предметном материале) и ведущие функции (*личностно-развивающая, научно-методологическая, культурологическая, ценностно-ориентационная*) исследовательской компетентности. Обоснованы и содержательно раскрыты уровни (низкий, средний, выше среднего, высокий) сформированности у студентов исследовательской компетентности по критериям и показателям, установленным в соответствии со структурой модели исследовательской компетентности.

Разработана модель поэтапного использования технологии проектного обучения для формирования исследовательской компетентности студентов, опирающаяся на теоретические представления о сущности и содержании исследовательской компетентности, внутренние возможности этой технологии, условия ее сочетания с требованиями технологий проблемного, модульного, концентрированного обучения. Модель предусматривает последовательное выполнение студентами в процессе обучения проектов трех уровней: небольших минипроектов (например, решение традиционных учебных задач с практическим содержанием) первого уровня, соответствующих ситуативной активности, ориентированных на формирование положительной мотивации к исследовательской деятельности, накопление первичного опыта; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих педситуативной активности личности (например, подготовка практикоориентированных рефератов, докладов, игровое моделирование профессиональной деятельности и т.п.); крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности (например, курсовые и дипломные работы).

Выявлены дидактические средства и условия реализации развивающих возможностей проектного обучения в зависимости от видов подготовки (теоретическая, практическая). В процессе теоретического обучения ими являются: усиление исследовательского потенциала задач и заданий путем придания им проблемного характера; последовательное увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности студентов; погружение студентов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности. В процессе практической подготовки: на этапе пассивной педагогической практики - ознакомление студентов с методологией и методами изучения инновационного педагогического опыта по формированию исследовательской компетентности учащихся; изучение опыта исследовательской деятельности учителей базовых школ; выполнение студентами соответствующих проектов типа: «Программа и методика изучения опыта исследовательской деятельности учителей школы». На этапе активной педагогической практики - подготовка и реализация проектов среднего (подготовка и проведение проблемного урока; подготовка и проведение ученической научно-практической конференции) и др.) и

высокого (подготовка и защита выпускной квалификационной работы) уровней; изучение непосредственно перед выходом на практику соответствующих учебных модулей («Подготовка и проведение педагогического эксперимента», «Методы обработки результатов педагогического эксперимента» и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в развитие теории проектного обучения и концепции компетентностного подхода в профессиональном образовании; способствует решению проблемы научного обоснования понятия «исследовательская компетентность» как ведущей ключевой компетенции будущего специалиста в современных условиях; обогащает теорию технологизации учебного процесса за счет выявления структурно-содержательных характеристик и обоснования педагогических возможностей проектной технологии обучения как средства формирования исследовательской компетентности студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что по его результатам разработано учебное пособие для преподавателей высшей школы по реализации развивающей функции проектного обучения и формированию исследовательской компетентности студентов. Практическая реализация разработанной автором системы формирования исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения на факультете правового образования Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета способствовала повышению результативности этого процесса.

Разработанные в диссертации материалы могут быть использованы: в процессе проектирования учебного процесса для совершенствования учебно-методических материалов в части усиления их исследовательской направленности; преподавателями средних специальных и высших учебных заведений, специалистами системы повышения квалификации педагогических кадров, а также в разработке целостной концепции формирования исследовательской компетентности студентов профессиональных школ в процессе проектного обучения.

На защиту выносятся:

1. Выводы о содержании, структуре и уровнях сформированности исследовательской компетентности студентов высшей школы.

2. Теоретико-прикладная модель формирования исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения, предусматривающая последовательное усложнение проектов, повышение степени продуктивности доминирующей деятельности, увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности студентов; погружение студентов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности.

3. Комплекс дидактических условий эффективного формирования исследовательской компетентности студентов в процессе реализации

проектного обучения: усиление исследовательского потенциала задач и заданий путем придания им проблемного характера; последовательное увеличение удельного веса и междисциплинарного характера самостоятельной проектной деятельности студентов; погружение студентов в ситуации, максимально приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности; сочетание различных форм реализации проектного обучения в вузе; мониторинг уровней сформированности исследовательской компетентности студентов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Ход исследования его основные положения и результаты обсуждались на заседаниях кафедр педагогики, психологии и социальной инноватики, теории и методики обучения праву Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета; докладывались на Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию ГОУ ВПО «Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Казань, 2007), на Всероссийской научно-практической конференции «Антикоррупционное образование в Российской Федерации: состояние, проблемы и перспективы» (Казань, 2010), на ежегодных научно-практических конференциях молодых ученых и специалистов ТГГПУ (2007-2010), на заседании теоретико-методологического семинара ТГГПУ (2010).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложений. Объем работы составляет 235 страниц.

Основное содержание и выводы исследования

Во введении обоснована актуальность, сформулированы цель, объект, предмет и задачи исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приводятся основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе - «Формирование исследовательских компетенций студентов как предмет педагогического исследования» раскрываются социально-экономические и историко-педагогические предпосылки компетентностного подхода как парадигмы развития современного образования, содержание и сущность исследовательских компетенций а также дается описание критериев и уровней развития исследовательских компетенций студентов.

В исследовании выявлены историко-педагогические и дидактические предпосылки компетентностного подхода в мировой и отечественной педагогике. Определены специфические черты компетентностной парадигмы в образовании (опора на реальную жизненную практику, предполагающая формирование умений применять знания в решении практически значимых задач; комплексность, означающая необходимость обучать решению комплексных задач, взятых из реальной жизни; проблемность, ориентирующая на формирование умений решать творческие задачи и др.).

Анализ различных подходов к определению понятий «компетенция», «компетентность» показал, что несмотря на различия в дефинициях, большинство исследователей определяют компетентность как обобщенную способность личности к решению жизненных и профессиональных задач, как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Компетенцию, в свою очередь определяют как объективный безличный показатель, отчужденную, заранее заданную норму к уровню подготовки учащегося, она является целью образования.

Компетентность является системой и включает основные взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты: знания, умения, навыки, способы деятельности, личностные свойства, которые востребованы самой системой. основополагающим компонентом является практическая сторона: умения, навыки, способы деятельности. Интеграция перечисленных компонентов компетентности позволяет трактовать компетентность как личностную характеристику. Компетентность – проявление единства (интеграция) знаний, умений, навыков, способов деятельности, свойств личности, позволяющее человеку действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за порученное дело, собственную жизнь.

Компетентностный подход требует внесения изменений в условия реализации процесса обучения, корректировки всех его компонентов – целей, содержания, методов и форм обучения. Для его реализации принципиально необходимыми условиями являются следующие: изменение подхода к целеполаганию как процессу самостоятельной внутренне мотивированной процедуре постановки целей; определение и отбор содержания образования, необходимого для формирования компетентности учащегося; изменение роли преподавателя — от транслятора знаний и способов деятельности к организатору образовательного процесса, к его дирижеру, к проектированию индивидуальной траектории интеллектуального (личностного) развития каждого учащегося; изменение методов обучения, которое должно содействовать выявлению и формированию образовательных компетенций в зависимости от личных склонностей учащихся; применение оценочных процедур, которые должны учитывать особенности приобретаемого опыта (набора компетенций), который у каждого обучающегося будет своим; создание образовательной среды, стимулирующей к формированию ключевых компетенций.

Проведенный в исследовании анализ литературы позволил выделить несколько подходов к исследованию понятия «исследовательская компетентность», отличающихся в зависимости от того, что положено в основу определения. Сторонники первого подхода исходят из понятия компетентность и рассматривают исследовательскую компетентность как одну из ключевых компетентностей. Представители второго подхода кладут в основу определения понятие деятельность и рассматривают исследовательскую компетентность как готовность личности к

осуществлению исследовательской деятельности. Третья группа исследователей в качестве базового понятия берут «исследование» и, соответственно, определяют исследовательскую компетентность как готовность личности к подготовке и проведению исследования (педагогического, психологического и т.п.) Недостатком всех трех подходов является отсутствие убедительного обоснования предлагаемых трактовок понятия «исследовательская компетентность».

В качестве методологической основы для определения исследовательской компетентности нами выделена системно-динамическая теория деятельности (Р.Х. Шакуров), отвечающая требованиям подготовки личности того или иного специалиста к выполнению своих профессиональных функций в условиях высокой неопределенности. Неопределенность предполагает отсутствие готовых решений, недостаток информации, умения находить нестандартные решения и т.д., то есть то, что собственно и характеризует личность, обладающую исследовательской компетентностью. Определена и обоснована структура исследовательской компетентности, включающая последовательность четырех взаимосвязанных компонентов (ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, предметно-преобразовательный, контрольно-коррекционный). Раскрыто содержание каждого компонента применительно к подготовке учителя права. Исследовательская компетентность выступает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта студентов.

Выделены основные свойства исследовательской компетентности: *«системность»*, характеризующая системное восприятие действительности, процессов функционирования и развития изучаемого объекта; именно системность позволяет объединить все остальное, создать единый сплав теории и практики; *«превентивность»*, представляющая собой характеристику действий, направленных на видение проблем и их адекватное оценивание тогда, когда они еще в зародыше и для других не очевидны, предвосхищение сигналов внешней среды как условие успеха, в том числе, в конкурентной борьбе; *«инновативность»*, характеризующаяся инновационным подходом и безынерционностью в процессе осуществления деятельности, способностью выйти за границы формального, привычного, проверенного, традиционного; *«прогностичность»*, предполагающая прогнозирование будущего – не субъективно, а на основе точного, научно обоснованного анализа; оно основано на структуре прошлого опыта и информации о наличной ситуации, поскольку прошлый опыт и наличная ситуация дают основание для создания гипотез о предстоящем будущем; *«ментальность»*, предполагающая создание «свежих» ментальных моделей, осуществление рефрейминга (сдвига в представлении о том, чем является объект сейчас и чего может достичь). Кроме того, исследовательская компетентность обладает такими свойствами, как *полифункциональность*, *универсальность* и *надпредметность*, позволяющими учащемуся, занимающемуся исследованием, переносить исследовательский подход на

разные сферы деятельности и применять в различных ситуациях; *многомерность*, выражающуюся в применении в исследовании аналитических, критических, коммуникативных и других умений, а также здравого смысла; *мобильность*, проявляющуюся в умениях активно действовать в любой ситуации и на любом предметном материале.

В работе определены ведущие функции исследовательской компетентности: *личностно-развивающая* (развитие познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, освоение способов интеллектуального саморазвития и самосовершенствования будущих педагогов); *научно-методологическая* (формирование целостного представления о современной научной картине мира, овладение методами научного познания, формирование научного стиля мышления); *культурологическая* (вхождение в мир культуры через культуру и традиции научного сообщества, приобщение к культуре научных школ, к культуре исследовательской деятельности, вовлечение в широкий социокультурный контекст развития современной науки и техники); *ценностно-ориентационная* (способность осознавать ценность собственной исследовательской деятельности как условия реализации личностного смысла в обучении, средство преодоления отчуждения личности от образования).

Развитие исследовательских компетенций - это единый процесс формирования неразрывно связанных ее сторон: ценностно-мотивационной и операционной. Уровень сформированности исследовательских компетенций определяется степенью осознания обучающимися наличия взаимозависимости между мотивационной и операционной сторонами исследовательской деятельности. С учетом этого, в исследовании выделены и содержательно описаны уровни развития исследовательской компетентности (низкий, средний, выше среднего, высокий). Установлено, что подавляющее большинство студентов (около 85%) имеют низкие уровни развития этого свойства личности. Только у 15% студентов старших курсов имеют место высокие уровни развития исследовательской компетентности. Это означает, что выпускники современной высшей школы в большинстве своем недостаточно готовы к успешной деятельности в современном быстро и динамично меняющемся мире труда.

Во второй главе – «Реализация возможностей технологии проектного обучения в формировании исследовательской компетентности студентов» - раскрыты роль и место технологий обучения в развитии исследовательских компетенций студентов, сущностные характеристики технологии проектного обучения и дидактические условия формирования исследовательской компетентности в проектном обучении, а также представлены ход и результаты экспериментального исследования развития исследовательских компетенций студентов в условиях реализации проектного обучения.

Установлено, что в формировании исследовательской компетентности студентов могут быть использованы два основных канала: содержательный и процессуальный. Выявлены границы применения этих каналов в

формировании исследовательской компетентности студентов. Первый путь связан с выявлением и реализацией (в форме учебного плана, учебных программ и пособий и т.д.) педагогических возможностей содержания образования на разных уровнях его представления – от общетеоретического до уровня конкретного студента. Содержание образования, выполняя практически все функции образовательного процесса (обучения, воспитания, развития), тем не менее преимущественно отвечает за знаниевый компонент того или иного формируемого свойства личности. Применительно к нашему исследованию это означает, что содержание образования ответственно за то, чтобы студенты могли ознакомиться с основными знаниями об исследовании, исследовательском процессе, формах, методах и средствах его организации и др. Этот канал предпочтителен в тех случаях, когда решается совершенно новая научно-педагогическая задача и для ее решения в учебных планах не предусмотрено соответствующее содержание в виде учебных предметов, модулей, факультативов и др. В тех же случаях, когда в учебном плане предусмотрено содержание образования, адекватное решаемой исследовательской проблеме, целесообразнее акцентировать внимание для ее решения на поиске возможностей второго канала – процессуального. В этих случаях следует выявить и реализовывать педагогические возможности форм, методов и средств обучения, адекватных поставленной проблеме. Данный путь предполагает такую организацию учебного процесса, при которой обучающиеся включались бы в различные виды деятельности и общения с целью не только формирования знаний и умений, но приобретения опыта осуществления исследовательской деятельности, опыта общения, самостоятельного решения проблем и т.д.

Поскольку исследовательские компетенции предполагают включение обучающихся в исследовательскую деятельность с целью приобретения ими опыта соответствующей деятельности, постольку и применяемые технологии должны быть ориентированы на создание условий для формирования у обучающихся такого опыта. Включение обучающихся в продуктивную деятельность как активных и деятельных участников по решению проблем, выполнению исследовательских заданий и проектов является необходимым условием формирования у них исследовательского опыта, как характерного признака исследовательских компетенций.

Обосновано, что технология проектного обучения в подготовке будущего учителя и формировании его исследовательской компетентности в современных условиях выдвигается в ряд технологий, наиболее адекватных цели и задачам педагогического образования. Связано это, прежде всего, с современными тенденциями развития нашего столетия, отличительной чертой которого является его «всепроницающая проектность».

На основе анализа различных точек зрения выявлено содержание ключевого понятия «проект», под которым мы понимаем (вслед за А.М. и Д. А. Новиковыми) «завершенный цикл продуктивной деятельности: отдельного человека, коллектива, организации, учебного заведения, предприятия», «ограниченное во времени целенаправленное изменение

отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией». Исходя из трактовки педагогической технологии М.И.Махмутовым и описания основных признаков проектного обучения, мы понимаем технологию проектного обучения как более или менее жесткий алгоритм взаимодействия педагога и учащихся, основывающийся на разработке и создании обучающимся под контролем педагога новых продуктов (материальных или интеллектуальных), обладающих субъективной или объективной новизной и имеющих практическое значение.

Выделены требования к проектной деятельности обучающихся: общественно-полезная значимость проекта, рыночная стоимость и наличие определенных потребителей; посильность проекта для обучающихся в сочетании с высоким уровнем трудности его выполнения и требованием высокого качества получаемого продукта (материального или духовного); активное применение теоретических знаний со стороны обучающихся, а также дополнительное привлечение научной, справочной и другой литературы; экономических расчетов, самостоятельной разработки проекта продукта, технологии его получения, плана действий по реализации с учетом возможностей; наличие возможности коллективной производственной деятельности обучающихся, а также включение их в производственные и научные коллективы. Соблюдение этих требований позволяет создать необходимые условия для того, чтобы студенты могли приобрести, во-первых, опыт деятельности, а, во-вторых, поведенческие навыки в процессе решения реально значимых задач и проблем.

Раскрыты сущностные характеристики проектного обучения: *интегративный и исследовательский характер* - проект, по определению, предполагает использование знаний и умений из различных областей науки, техники, технологии. Обучающиеся объективно поставлены в такие условия, когда они вынуждены осуществлять разные виды деятельности – от ценностно-ориентировочной до контрольно-оценочной. Осуществление таких интегративных деятельностей для решения реально значимых задач по созданию некоего продукта, имеющего конкретного потребителя, способствует приобретению учащимися необходимого опыта; *аксиологичность* - проект это реальная проблема, имеющая конкретную значимость (теоретическую, практическую и т.д.) для конкретных потребителей. Наличие у проекта реальной ценности способствует формированию у обучающихся соответствующего ответственного отношения к процессу и результату деятельности, стремления к достижению наилучшего качества продукта, развитию творческого потенциала и т.д.; *направленность на студента* (обучающегося), который находится в центре внимания, основная цель - содействие развитию его творческих способностей, исследовательских компетенций. В отличие от других технологий обучения, в которых личность обучающегося также находится в центре внимания (личностно-ориентированное, проблемное, модульное

обучение и др.), проектное обучение просто не может быть реализовано без учета личностного фактора обучающегося – ведь выполнение того или иного проекта студентом невозможно без его участия; *деятельностная логика* построения учебного процесса. Последний строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для обучающегося, что повышает его мотивацию в учении; возможность для обеспечения *индивидуального темпа* работы над проектом для каждого студента. Это не только способствует поддержанию мотивации обучения, но и создаст дополнительные психо-эмоциональные механизмы поддержания исследовательской деятельности, поскольку каждый обучающийся наглядно видит динамику своего личного развития; *осознанность* усвоения базовых знаний, которая обеспечивается за счёт универсального их использования в разных ситуациях.

Раскрыты возможности проектного обучения в развитии основных структурных компонентов исследовательской компетентности студентов (ценностно-ориентационного, проективно-творческого, предметно-преобразовательного, контрольно-коррекционного). Проектное образование учит развитию проектного отношения к миру, собственной жизни, позволяет соединить учебную, научно-исследовательскую и квазипрофессиональную деятельность будущих специалистов. Оно предполагает использование совокупности исследовательских, поисковых, проблемных, групповых методов, а также интегрирование рефлексивных, презентативных, исследовательских, поисковых и прочих методик. Проектное обучение оправдано в тех случаях, когда в ходе выполнения проектов предусматриваются: систематические, разовые или длительные наблюдения за теми или иными психолого-педагогическими процессами и явлениями, требующими сбора исходных данных для решения проблемы; сравнительное изучение, исследование того или иного педагогического явления, факта, события для выявления определенной тенденции или принятия педагогического решения, разработки рекомендаций; сравнительное изучение эффективности использования одного и того же или разных способов решения одной проблемы для выявления наиболее эффективного решения; совместная разработка какой-то идеи (чисто практической или творческой); проведение презентации будущего проекта или его результатов.

В исследовании разработана модель формирования исследовательской компетентности, которая рассматривается как динамичный поэтапный процесс развития этого качества на протяжении всех лет обучения в вузе. Мы выделяем три основных этапа развития исследовательской компетентности в соответствии с выделяемыми А.М.Новиковым тремя уровнями активности личности (ситуативная активность, надситуативная активность и творческая активность). Кроме того, мы опирались также на идею о том, что проектная технология предполагает выполнение проектов трех уровней: небольших минипроектов (например, решение традиционных учебных задач) первого уровня, соответствующих ситуативной активности; более крупных, средних проектов второго уровня (мидипроекты), соответствующих надситуативной

активности личности (например, подготовка рефератов, докладов, игровое моделирование и т.п.); крупных учебных проектов (максипроекты) третьего уровня, соответствующих творческой активности личности (например, курсовые и дипломные работы).

Анализ показал, что имеется определенная специфика в реализации развивающих возможностей проектного обучения в зависимости от видов подготовки (теоретическая, практическая). Так, в процессе теоретического обучения специфика проектного обучения состоит в том, что студенты выполняют минипроекты в форме традиционных учебных задач и заданий. В целях усиления исследовательского потенциала таких задач и заданий им необходимо придавать проблемный характер, а в качестве содержательной основы деятельности использовать профессионально-направленный материал. От курса к курсу в процессе теоретического обучения необходимо, как показало исследование, увеличивать удельный вес самостоятельной проектной деятельности студентов, усиливать их междисциплинарный характер и связь с реальной жизненной и профессиональной практикой.

Особо важное значение имеет проектное обучение в процессе прохождения студентами практики. Исследование показало, что на этапе пассивной педагогической практики основная задача заключается в ознакомлении и глубоком изучении опыта исследовательской деятельности учителей базовых школ, выполнении студентами соответствующих проектов типа: «Программа и методика изучения опыта исследовательской деятельности учителей школы» и т.п. Перед выходом студентов на пассивную педагогическую практику целесообразно реализовать такое дидактическое условие, как ознакомление студентов с методологией и методами изучения инновационного педагогического опыта по формированию исследовательской компетентности учащихся. С этой целью мы реализовывали соответствующий модуль из курса «Методология и методы педагогических исследований».

На этапе активной педагогической практики главная задача в контексте нашего исследования заключалась в подготовке и реализации более крупных проектов среднего (например, подготовка и проведение проблемного урока; подготовка и проведение ученической научно-практической конференции» и др.) и высокого (подготовка и защита выпускной квалификационной работы) уровней. В исследовании показано, что эффективность практики в аспекте формирования исследовательской компетентности студентов возрастает в том случае, если непосредственно перед выходом на практику студентам читается и тщательно изучается соответствующая группа модулей («Методология и технология подготовки и проведения научно-практической конференции», «Подготовка и проведение педагогического эксперимента», «Методы обработки результатов педагогического эксперимента» и др.).

Экспериментальное исследование было направлено на выявление эффективности разработанной системы дидактических условий формирования исследовательской компетентности у студентов. Цель эксперимента состояла в том, чтобы проверить дидактические условия

формирования исследовательской компетентности у студентов в процессе реализации проектного обучения.

Зависимыми переменными являлись: уровни сформированности компонентов исследовательской компетентности. Независимыми переменными выступали дидактические средства и условия формирования исследовательской компетентности студентов в процессе реализации проектного обучения.

Организация опытно-экспериментальной работы охватывала период обучения студентов в вузе и включала три этапа в соответствии с моделью формирования исследовательской компетентности студентов.

Первый этап (первый-второй курс) – этап формирования положительной мотивации к исследовательской деятельности, накопления опыта выполнения минипроектов в виде решения традиционных учебных задач. В качестве дидактических средств и условий на данном этапе выступали формы и методы теоретического обучения, активизирующие мыслительную деятельность студентов, в том числе творческое мышление – проблемные лекции и семинары, подготовка рефератов, ролевые игры, методы показательного изложения, исследовательские методы, интегративные формы, обеспечивающие взаимосвязь теории и практики и др.. Здесь же, начиная с первого курса студенты вовлекались в подготовку и проведение студенческих научно-практических конференций с целью формирования опыта подготовки научных докладов и их презентации. В экспериментальных группах это было обязательным требованием для всех студентов, а в контрольных – участвовали только желающие.

Второй этап (третий-четвертый курс) – этап формирования опыта выполнения мидипроектов, отличающихся более высоким уровнем самостоятельности студентов, взаимосвязью теории и практики. Здесь использовались такие формы и методы, как: деловые игры, выполнение междисциплинарных исследовательских работ, курсовые работы творческого характера и др. Основной упор делался на поиск путей усиления развивающей функции различных видов практики, интеграции содержательной, процессуальной и мотивационной сторон теоретического и практического обучения.

Третий этап (пятый курс) – этап формирования опыта выполнения максипроектов (в качестве которых выступали выпускные квалификационные работы), на котором происходило формирование исследовательской компетентности третьего-четвертого уровней.

Результаты экспериментальной работы по отдельным критериям и сформированности исследовательской компетентности в целом представлены в таблицах №№1-3.

Динамика мотивации исследовательской деятельности студентов (в %) экспериментальных и контрольных групп

Уровни Группы	I		II		III		IV	
	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.	Нач.	Кон.
Э.Г. (50 чел.)	3,2	0,0	61,8	42,0	22,6	34,0	12,4	24,0
К.Г. (48 чел.)	0,0	7,2	65,3	49,8	21,6	31,2	13,1	11,8

Данные таблицы показывают, что в экспериментальной группе выросло число студентов с высокими уровнями мотивации (третий и четвертый уровни) с 35,0% в начале эксперимента до 58,0% - к его концу, то есть педагогический эффект составил 23%. В контрольной группе соответственно с 34,7% до 43,0%, что составляет прирост в 8,0%. Как видим разница в числе студентов с высокими уровнями мотивации в экспериментальной и контрольной группах составляет 15,0%.

По таблице для уровня значимости $\chi=0,05$ и числа степеней свободы $U-c-1=3$, находим критическое значение критерия $T_{\text{крит.}}=7,815$. Рассчитываем $T_{\text{набл.}}$ и получаем, что $T_{\text{набл.}}=15,675 > T_{\text{крит.}}$. Это означает, что уровень развития мотивации исследовательской деятельности в экспериментальной группе с достоверностью 95% выше, чем в контрольной.

Качественный анализ изменений в мотивационной сфере показывает, что у студентов экспериментальной группы произошли изменения в составе мотивов (в частности, повысилась роль познавательного интереса), их направленности и динамических свойствах.

В составе мотивации студентов экспериментальной группы стали доминировать мотивы, непосредственно связанные с работой в школе. Например, такие, как - хочу научиться лучше исследовать и понимать детей; люблю искать различные варианты решения проблем, нравится творческий характер педагогической деятельности и др.. У студентов контрольной группы преобладали мотивы, прямо не связанные с исследовательской деятельностью. К ним относятся: стремление к самопознанию, интерес к гуманитарным предметам, стремление к получению высшего образования и др.

Таблица 2

Оценка критичности мышления студентов

Число студентов	Очень критичен +2	Скорее критичен +1	Скорее конформный -1	Очень конформный -2

Э. Г. (50 чел.)	начало	2	4	11	8
	конец	3	6	14	2
К. Г. (48 чел.)	начало	2	4	11	7
	конец	2	5	12	5

Как видно из таблицы, в экспериментальной группе повысился уровень критичности мышления. Так, если в начале эксперимента в зоне высокой критичности (очень критичен и скорее критичен) находилось 12 человек (24,0%), то к концу их число выросло до 18 человек (36,0%). В то время, как в контрольной группе это число было соответственно 12 (26,0%) и 14 (29,0%) человек, то есть практически не изменилось. Можно констатировать, что в экспериментальной группе развитие исследовательской компетентности по критерию «критическое мышление» шло более эффективно, чем в контрольной.

Что же касается в целом сформированности такого свойства личности, как «исследовательская компетентность», то этот вопрос в исследовании решался использованием комплексного теста. Это дало нам возможность получить количественные характеристики исследовательской компетентности. Результаты диагностики в начале и конце эксперимента приведены в таблице 3.

Таблица 3

Динамика уровней сформированности исследовательской компетентности студентов на начало и конец эксперимента (в %)

Группа (выборка)	Уровни исследовательской компетентности							
	I		II		III		IV	
	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец	Начало	Конец
Э. Г. (50 чел.)	8,0%	0,0%	36,0%	12,0%	48,0%	60,0%	8,0%	28,0%
К. Г. (48 чел.)	12,5%	12,5%	37,5%	33,3%	41,7%	45,8%	8,3%	8,4%

В обеих группах в ходе эксперимента наблюдается увеличение числа студентов, имеющих высокие (третий и четвертый) уровни исследовательской компетентности. Однако сравнение данных экспериментальных и контрольных групп выявляет наличие заметной разницы в диапазоне изменений. В экспериментальных группах в начале

эксперимента на низких уровнях исследовательской компетентности было 44,0% обучающихся, почти половина студентов, а в контрольных соответственно 50,0%. В конце же эксперимента на низших уровнях исследовательской компетентности в экспериментальных группах оказалось всего 12,0% (в том числе самом низком уровне – 0,0%) студентов, а в контрольных – 45,8%, т.е. намного (на 33,8%) больше, чем в экспериментальных группах. Что касается студентов с высокими уровнями сформированности исследовательской компетентности, то их число с начала по конец эксперимента изменилось следующим образом: в экспериментальных группах – с 56,0% до 88,0%, а в контрольных – с 50,0% до 54,2%.

Приведенные факты говорят о том, что целенаправленная работа по научно обоснованному усилению развивающего потенциала проектного обучения в вузе, влияет существенным образом на формирование исследовательской компетентности студентов. При этом наибольший эффект наблюдается у студентов с наименьшим уровнем (первым) исследовательской компетентности и с высоким (третьим) уровнем соответствующей компетентности. Сравнение динамики различных показателей (уровней мотивации, критичности мышления, исследовательской компетентности в целом) позволяет констатировать эффект целостного, комплексного воздействия независимых факторов эксперимента.

Итак, опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу исследования и показала, что применение технологии проектного обучения и дидактических средств и условий усиления ее развивающего потенциала активизирует исследовательские способности студентов и позволяет им на практике реализовать знания и умения в области исследовательской деятельности, то есть способствует эффективному формированию исследовательской компетентности студентов.

В заключении подведены общие итоги исследования и намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы. Они могут быть связаны с разработкой организационно-педагогических механизмов сочетания технологий обучения как условия оптимизации формирования исследовательской компетентности обучающихся, изучением влияния умений исследовательской деятельности на качество профессиональной подготовки выпускников вузов, исследованием проблемы преемственности в формировании исследовательской культуры личности в условиях непрерывного образования.

Основные положения диссертации отражены в следующих опубликованных работах:

Статьи в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК РФ

1.Губайдуллин А.А. К вопросу о содержании и структуре исследовательской компетентности обучающихся/ А.А.Губайдуллин// Образование и саморазвитие. – 2010. - №5 (21). – С.120-124.

2. Губайдуллин А.А. дидактические условия формирования исследовательской компетентности в проектном обучении / А.А. Губайдуллин // Образование и саморазвитие. – 2010. - №6 (22). – С.102-106.

Статьи в журналах и сборниках материалов научно-практических конференций

3. Губайдуллин А.А. Развитие исследовательских компетенций студентов в условиях контекстного, модульного и проблемного обучения. – Казань: Центр инновационных технологий, 2009. – 56 с.

4. Губайдуллин А.А. Информационно-компьютерное сопровождение форм организации обучения // Информационные технологии в системе социально-экономической безопасности России и ее регионов: Сборник трудов III Всероссийской научной конференции. Казань, 19-22 октября 2010 г. / Под ред. И.Н. Голицыной. – Казань: ТГТУ, 2010. – 0,3 п.л.

5. Губайдуллин А.А. Критерии и уровни развития исследовательских компетенций студентов / А.А. Губайдуллин // Образование в техническом вузе в XXI веке: международный межвузовский научно-методический сборник / ГОУ ВПО «Камская государственная инженерно-экономическая академия». - Вып. №7. – Набережные Челны: Изд-во Кам. гос. инж.-эконом. академии. 2010. – С. 59-62.

6. Губайдуллин А.А. Роль и место технологий обучения в развитии исследовательских компетенций студентов // Технологии совершенствования подготовки кадров: теория и практика: Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 14 / Под ред. Р.Ш. Маликова, - Казань: ТГТУ, 2010. – С. 54-58.

7. Губайдуллин А.А. Формирование исследовательских компетенций студентов в условиях проектного обучения: Учебно-методическое пособие / Е.М. Ибрагимова, А.А. Губайдуллин. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 160 с.

8. Губайдуллин А.А. Сущностные характеристики технологии проектного обучения / А.А. Губайдуллин // Казанская наука. Сборник научных статей. - Казань: «Казанский издательский дом», 2010. - №10. – С.304-306.

Подписано в печать 10.02.2011. Формат 60х84 1/16.
Бумага офсетная. Печать ризографическая.
Гарнитура «Times». Усл. печ. л. 1,5.
Тираж 150 экз. Заказ 02-11/06-3



420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а.
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-05-61
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru